

日本福祉大学福祉社会開発研究所『日本福祉大学研究紀要－現代と文化』
第129号 2014年3月

〈研究ノート〉

「いじめ」＝社会的排除の構造

——政治学ノート(1)——

－惣て我にて向かいのならぬ相手と見懸て理不尽の仕形に及ぶごとくの儀をば猛き
武士は決して致さぬもの也。猛き武士の嫌てせぬ事を好みて致すものを指して臆病と
は申にて候。－

大道寺友山『武道初心集』三十二講

現代語訳：自分に手向かえない相手と見定めて、理不尽な行いに及ぶのは勇猛なる
武士なら決してやらないことである。この勇猛な武士が嫌い行わないことを、好ん
でやるものを臆病武士と呼ぶのである。

生 江 明

はじめに

筆者は、この10年余り本学で、政治学をベースとしてワークショップ方式を用いた平和学を
担当してきたが、その中で気になっていることは、その講義において受講生たちが示してくれた
「暴力」の定義であった。乱暴なさま、相手を傷つけることなど、暴力に付きまとう現象を述べ
ることはあるが、その本質に迫ることは極めて難しいものであった。それは受講生たちの意見の
中に繰り返し現れてくる、理由があれば、暴力は許されるとする暴力への肯定論に淵源があると
考えられる。言葉を換えて言うならば、理由なき暴力は否定されるが、理由があるものは肯定さ
れてしまうという傾向である。相手が「臭い」ので、相手が「うざったい」ので暴力をふるった
り、いじめたりしたが、それはこうした理由があるからである、と説明する意見が毎年繰り返し
数多く登場してくる度に、受講生たちにそれに関する意見を求めた、受講後に書かれてくる小レ
ポートのほとんどが、この「理由のある」暴力への賛成に満ちていた。

各学部から多くの学生が集まるこの科目において、学部間の相違はそれほど見受けられなかつ
た。そのことが逆に、この奇妙な肯定論の陰に、大学入学以前から学生たちが身につけている思
考のパターンに筆者の目を向けさせた。それは、学生たちが見せるオウム返しのようなテーゼ、
すなわち、多数派の意見と異なる考えを持つことは良くない、ルールなら守るべきである、など

というパターン化し、規範化した通念を、見返すことなく使い続けることへの疑念でもあった。これまでの20年ほどの間に教え込まれたと考えられるこれらの通念が、大学という考えを深めることを大事とするにおいても、揺らぐことなく続いている理由を筆者に考えさせることとなった。

1. 「いじめ」の定義

2007年1月19日付の文部科学省の通達では、「いじめ」の定義を、「こどもが一定の人間関係のある者から、心理的・物理的攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。いじめか否かの判断は、いじめられた子どもの立場に立って行う。」ものとされた。しかし、それ以前の文科省の「いじめ」の定義は「自分より弱い者に対して一方的に身体的、心理的攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているもの」というものであった。この古い定義の中に含まれている「自分よりも弱いものに対する」という定義には二つの問題が含まれていた。(傍点生江)

一つは、「いじめ」とは「強いものが弱いものに行うもの」という論理の中に、「いじめる側は強いもの」「いじめられる側は弱いもの」という規定が当然のように存在していることである。「強くあれ、弱いのはダメだ」という通念を教育している現場で使われるとき、「弱い者＝ダメな者」という普段の教育そのものが、この「いじめ」の正当化を担ってきたという教育それ自身の構造に対する批判を埋没化させるものであることである。失敗した者、ダメな者への諫め、戒めなどを肯定する教育文化そのものに問題があることを見るのではなく、「弱い者」の自己責任を問い続けるか、いじめる側の「弱い者」への「優しさ」をいじめる側が持つようにという注意喚起に終始し、「強いことは良いこと、弱いことはダメなこと」とする論理構造を教育の側が有していたことである。すなわち、「いじめ」を子どもたちの問題とするばかりで、大人の問題とする視点を欠いていたことである。

もう一つの問題は、上記とも深く関連するが、「強い」「弱い」ということが何を意味するかを捉えることなしに、現象としての「強い」「弱い」を無批判に用いていることは、教育の中に「倫理」を欠いたまま、能力の向上（これを発達と称して）を無批判に追及していることである。

以上の二つの問題は、性急な決めつけのように見えるかもしれないが、講義の中で学生たちとのやり取りの中で見出したものからの結論である。いささか乱暴な議論の仕方であるので、ここで、この見解をきたした実際の現場でのやり取りを見ることとしよう。

2. 「いじめ」は理由があれば、正当化されるのか

―暴力が手段であるとするなら、その批判の基準は既に与えられているかのように思える。ある特定のケースで、そのつど行使される暴力が、正しい目的のための手段なのか、それとも不正な目的のための手段なのかを問えば良いかのように思える。(中略)(しかし)たとえ

正しい目的のための手段だとしても、およそ暴力なるものが原理として、倫理的であるかどうかという問いは依然として残り続ける。－

ウォルター・ベンヤミン『暴力批判論』岩波文庫 29-30 ページ

大学の政治学や平和学の授業の中で、学生たちが高校までに見聞きや体験した「いじめ」について的小レポートを読んだ時に、幾つかのことに気が付いた。そのことをテーマとして、さらに学生たちに小レポートを求めた。一つは、「強い者が弱い者をいじめる」いじめとはなにかということ。二つ目は、「いじめをする側の理由、受ける側の理由」についてである。

その答えの中で、学生たちの多くが、自分は傍観者であって、直接手を出しているわけではなく、見ていっただけであったと語っていた。しかし、「いじめっ子」の側が語る「いじめの論理・正当化の理屈」そのものには批判的な意見は少なく、「いじめの論理」との距離感がさして離れていないことに気が付いた。つまり、いじめる理由（「ださい、臭い、うざったい、汚い、暗い、ぐず」などなど相手を小馬鹿にし貶める蔑みの言葉）を価値意識としては否定していないことが窺われた。なかには、いじめられる側にいじめられて当然というべき欠点があったからであると書いてくる学生もあった。

これらの理由で挙げられている、うざい、臭いなどが、何故に否定されるべき欠点であるのかという説明を学生たちに求めた。みんなが臭いと言っているのだから「臭い」のだろうというものから、相手がいるだけで「臭さ」があたりだけでなく自分の中にまで満ちることがある、という激しいものまであった。中には自分はいじめられ続けたとつらい経験を語るもの、あるいは、いじめる側にもいじめられる側にもなったことがあったと書いてくれた学生もあった。

書き難い事柄を正直に書いてくれた学生諸君には感謝したが、相手の存在を否定するありとあらゆる理由が総動員されるかのようないじめに関するこのレポートを読んでいると、私には、いじめる側も傍観する側も、そしていじめられる側も含めて、トータルに歪んだ世界に彼らが置かれ続けてきたとみなさざるをえない思いが満ちてきた。相手の存在を否定するという結論が初めにあり、後はその結論を正当化するために、ありとあらゆる「理由」－それがどんなに陳腐なものであろうと、理屈にならないものであろうと－が総動員されて、あげつらわれ、相手を包囲するという「いじめの構造」である。悲劇的であるのは、そのどの当事者も、基本的にはそこにあげられた「理由・理屈」の呪縛から逃れられていないことである。

行為には、理由があれば、その理由が何であれ正当化されるという意見の背後に、エマニュエル・カントが語る「定言命法」のような人間存在の根底を揺さぶる価値規範を持たない人々の群れがあるように思えてくる。そこでは通俗道徳が奇妙に力を持っているように見える。すなわち、いじめグループの掟を守れというような、掟やルールは守らなければならない、という確信に満ちた強迫神経症がこびりついているように見える。メールを受信したら直ぐ返信メールを返さなければならない、電話を受けたらすぐに返事をしなければならない、という大人の世界にも満ちている脅迫化した神経症の世界が、子どもたちの世界にも満ちている。いや、逆に大人の世

界のいじめや強迫神経症の世界が子どもたちの世界に漏れ出しているというべきかもしれない。

講義では、脅迫化したルール意識を見るために、「暴力」を学生たちがどのように定義づけているかをグループごとに書き出してもらった。そのほとんどは、「意味もなく相手の心身に怪我をもたらす様な乱暴な力」など辞書的な、あるいは現象としての「暴力」を叙述する定義が繰り返し出てきた。「意味もなく」という意味は、暴力を受ける側にとって「意味もなく」ではあるが、しかし、暴力をふるう側には明確な意図があるのではないのか、という私からの問いに、学生たちのグループの中には、相手を支配するための手段であるという結論に至るグループも出てきた。しかし、同時に、自分が自由に（自分の思い描くことを実現する自由）なるための手段であることであるから、「暴力」は「自由の実現になくてはならないもの」だと肯定的に捉える意見も現れた。「暴力で好意を持つ相手を自分のものとしたとき、それを恋とか愛とかいうのであろうか？物を手に入れるのと、ひとを手に入れるのは同じなのだろうか？」という問いに、そのグループからはため息だけが出てきた。

「机や壁を手で強く叩くこと、あるいは金づちで釘を叩くことと、君を手や金づちで叩くことは現象としては同じだが、どちらも暴力だろうか」と問い掛けた。ある学生にこぶしを上げて殴ろうとした。「暴力です！」「なぜだ！」「わかりません」「君は誰だ！」「……」「机と何が違うんだ！」「ぼくは、ぼくは、人間です！」「そうだ！君は人間だ。だから人間の君を殴れば、それは暴力だね！」とほほ笑むと、学生は困った顔をして着席した。

別の学生に立ち上がってもらい、「たとえば、教師のぼくが君を叩いたとしてそれは暴力だろうか？」とその学生に問うと、「僕には先生に叩かれる理由がないから、それは暴力です」とその学生は答えた。その学生に、「君は遅刻してきた上に、机にうつぶせになり寝ていたじゃないか、それが理由だよ！」と言うと、ぼつが悪そうに下を向いてしまう。「ちょっと待った！君はぼくの意見になおも反論することができないのか？」と問うが、彼は相変わらずうつむいたままであった。そこで、他の学生たちに問いかける。

「彼が遅刻してきたことと、着席後に机にうつぶせで寝てしまったことを、彼を叩こうとする理由に挙げたが、その理由は叩くことを正当化できると考えるか否かについて聞きたい。YESと考える人は手を挙げて！誰も手を上げないね。では、NOと考える人は？いない？ではわからないという人は！何人かの諸君は手を挙げたが、それでも手を上げない人は、この質問には答えられないということかな？では、今日の感想文に、答えられない理由も含めて、自分の考えを書きなさい。」とこの講義を終えた。

講義終了後の感想文を読んで、学生たちは賛否両論をいろいろ書いてくれたが、その中に、以下のような答えを見出した時、私の質問に講義室で答えない学生たちの本当の姿が見えたように思えた。それは、「自分の意見をみなの前で表明することは危険である」という趣旨の記入であった。これは身すぎ世すきの知恵である。安全無難に世間を渡るためには、この方法が一番であることを若くして学んできた学生たちの知恵であるという事である。

あるいは、失敗を恐れるあまり、意見の表明を避け、間違いを回避する知恵である。しかし、

その先には失敗から学ぶことも、異なる意見からも学ぶこともありえなくなる。

3. 自由とは何か

—政府の支持者のためだけの自由，ある党のメンバーのためだけの自由は一たとえそれが多数者であっても一決して自由とは言わない。自由とは常に，異なる考えを持つ人の自由を言うのである。それは「正義」へのファナティシズムゆえにではなく，政治的自由がわれわれを教え，われわれを正し，われわれを浄める力，それがこの点にかかっているからであり，もし「自由」が誰かの私有財産になってしまえば，そうした働きが失われてしまうからである。—

ローザ・ルクセンブルク『ロシア革命論』255-256 ページ

次の時間，「自由」とはどのようなものであるのかを定義づけてもらおうと，自分の欲するものや事柄をその通りに手に入れることが可能なことが「自由」であり，「拘束」がないことこそ「自由」の本質であるという意見が大勢を占めた。もちろん，一定の許容の範囲で許されるという限定意見も出たが，それは部分的に構想されていることを意味するので，自由からは遠いという理由で採用されないグループもあった。

日本国憲法で述べられている思想の自由，言論自由，集会結社の自由など様々な自由概念を紹介したうえで，学生たちが捉えている自由の概念が，これらの憲法で触れている自由概念とどこが違うのかを検討するが，これまでの小学校以来の学校生活からはこれらの自由について捉え返すことが極めて難しいことがわかった。学級活動あるいはホームルームと呼ばれていた子どもたちだけの議論の場は，学校からの伝達事項を教師が語るだけの場となり，学校でのルールは，自分たちで議論し決めたことはないという学生が大半であった。この点は，長野県出身の学生だけは，「やっていましたよ！」と手を挙げるが，他の学生たちはそれを驚きの顔をして見るばかりである。運動会の企画，修学旅行の企画，卒業式後の謝恩会企画など色々な工夫と実行の経験があるこれら長野の学生たちと，こうした経験を持たず，ひたすら指示だけを受けて過ごしてきた学生たちとでは，自由の概念を捉える思考の枠組みそのものに大きな懸隔があることが分かった。そして，学生たちの大半が理解する「自由とは束縛の無いこと」という理解は，これまで彼らがいかに束縛の中で学校生活を送ってきたかを語るものであると理解せざるを得ないのである。

このことは，J. S. ミルがその著書『自由論』の中で，

—社会的専制は，ふつう，政治的圧迫の場合ほど重い刑罰によって支えられてはいないが，はるかに生の細部に食い込んで，魂そのものを奴隷にしまい，これから逃れる手段をほとんど残さない。したがって，行政官の専制から身を守るだけでは十分ではない。支配的な世論や感情の専制に対して防衛することも必要である。つまり，社会が法的刑罰以外の手段

を用いて、自らの考えや習慣を、それに同意しない人びとに行為の規則として押しつけようとする傾向や、社会のやり方と調和しないいかなる個性の発達をも阻止し、できればその形成を妨げ、すべての性格に社会自身を模範として自己を形成するように強いる傾向に対する防衛も必要である。ー

と述べたような、社会的専制下の教育を受けてきた感がある。あるいは、以下に紹介する『アメリカにおけるデモクラシー』でトクヴィルが述べている「従順なしもべ」と見まごうものである。

ー主権者は、社会の全域を、複雑、微細、画一的な法規の網の目で蔽い、それを突破して衆に抜きんでることは、最も独創的な精神、最も不屈な魂の持主にもできないだろう。人間の意思を踏みにじりはしないが、それを柔弱・従順にし、そして指揮する。行動を強いることは稀だが、行動することを不断に妨げる。けっして弾圧はしないが、人を妨害し、圧迫し、無気力にし、意欲を失わせ、感覚を麻痺させる。そしてついにはどの国民も、小心でよく働く動物の群れにすぎなくされ、政府がその牧人となる。

いま、その姿を描いたような、規則に適い、柔和・平穏な隷属の状態は、人々が想像する以上に、自由の若干の外的形式と結びつきうるだろうし、人民主権のもとに確立されることさえ不可能ではあるまい。ー

研究社、1972 版

こうした現状を捉え返すことなく学生たちに自説を語り続けることは、これまで学生たちが受けてきた従う教育に上塗りをするだけの教育に終始する恐れがあると考えざるを得なくなった。教師が教えることに従わせ、考えるのではなく覚えることだけを求めるなら、学生たちは、自分で考えることを停止してしまうか、試験の直前におぼえ、直後に忘れるという形で自らを守っていくかもしれない。他者と共に、自身が考え、疑問を持ち、自らの判断を下していくプロセスが



経済学部「政治学」授業風景

生徒や学生たちに不可欠である。

私の経験によれば、現場で仕事をしているときに大事なものは、仕事相手となる村の人びとの理解が「誤解」か「正解」かではなく、なぜそのような理解や判断をしているかということである。つまり、相手が生きている現場のリアリティを、当事者であるその人間がどのように捉えているかを知ることが、共に仕事をする際には最も肝心なことである、ということだ。ソーシャルワークの領域では、「正解」だけでことが進むわけではない。多くの場合その「正解」とは権力を有する側の「都合」でしかない場合がある。あるいは資金を握っている側の「都合」でしかない場合がある、ということである。そのような時に、「正解」に従え、ということは「権力」に従えと脅迫するに等しい場合すらある。

相手の「過ち」を糺し、こちらの論理に従えというこの傾向は、時に、こちらの側が提供する資源を黙って受け取れ、ということの意味する場合すらある。観点を変えれば、「正しい認識」を食え、という配給事業型のプロジェクトにおいてよくあるパターンである。そこには、当事者の側の主体的な創造の芽を早い段階でつぶし、配給側の「都合」に合わせろというパターンとなって現れてくる。

「子ども扱い」することで、生徒や学生たちの思考を妨げ続けることは、大学にとって自殺行為に等しいとすら考えるようになったのは、講義の中で学生たちが見せた、あまりに貧しい「自由」概念を見たことによるものであり、それに対して数多の自由概念を教えることは取えていなかった。

前回やった暴力の定義を書き出した模造紙と、今回書いた自由の定義の模造紙をグループごとに左右で見比べてもらうと、その二つの定義が極めて近いものであると指摘する意見が多くのグループから出てきた。そのことは学生たちにとって戸惑いと驚きをもって受け止められた。なぜ、自分たちの自由と暴力の定義がつながっているのかという疑問を深めるために、次に、「敵とは何か」という定義を検討することにした。

4. 誰が何を理由に、誰を敵とみなすのか

ーテロとの戦いにおいて、誰もが、われわれの味方であるか敵であるかのどちらでしかないー

米国大統領ジョージ・W. ブッシュ（2002年2月11日）

ー私は善しか望まない。そのため、私に同意しないものは誰であれ、裏切り者で悪党であるー

キング・ジョージ三世（1738-1820）

「敵とは何か」を課題とするワークショップで学生たちからあげられた意見は、「敵とは自分の考えとは違う意見を持っている者のこと」、「自分を攻撃してくる者」、「自分もしくは自分の家族や友人に危害を加えてくる者」、「自分の邪魔をする者、障碍となる意見や人間」などであった。これらの意見は、「親友とは自分の言うことや行いを肯定してくれる友人」であるという、学生

たちから出てきた「親友の定義」の真逆にあるものとも言える。時にいさめ、時に励ましてくれるのが親友ではないのか、という私からの問いに、それは違うという意見が過半を占めた（もっとも、賛成でも反対でも、判らないでもなく、答えない学生の方が多いのであるが・・・）。

学生たちの中に、「もっと話していれば、敵であると決めつけていたはずが、そうではないという事もあるかもしれない」と書く学生がいて、この意見を教室全体で検討してもらった。「あいつは敵である」という決めつけが、実は他愛もない、大した根拠があるわけでもない場合があるなあ、という意見があちこちの班で広がった。

しかし、その決めつけが歴史の中では多く登場し、その結果多くの命が奪われ、あるいは人生の機会が奪われたことを、この項の初めに掲げたイラク戦争、アフガン戦争あるいはイギリスの市民革命、あるいはソヴィエトの粛清、カンボジア・ポルポトの虐殺の事例を紹介し、授業では、ここから近現代史上の様々な出来事をたどり、その個別事例の中で「誰が、何を理由に、誰を敵と見なしてきたのか」を学ぶことになる。敵と決めつけられた側は、その決めつけた側の判断が変わらぬ限り、「敵」であることから逃れられず、やがて排除と殲滅へと至った歴史を学ぶ中で、物事を深く捉えること、「あいつらは敵である！」という扇動に乗ることのない見識を持つことの大事さと、相互の意見を検討しあう事がやがて、周囲の世界を無暗に敵に満ちた世界と思い込むことを避ける道であることを、この講義では目指していった。

5. 平和学講義から何を私は学んだか

私は、2000年から今年まで、本学で平和学を担当してきたが、初めの数年間にそのベースにしていたのは、一つは、私が仕事で訪ね歩いたアジアやアフリカの戦地もしくはかつての戦場となった地域での経験であった。もう一つは、日本近代史とりわけ朝鮮や中国での日本軍戦史、および日本国内の村落における銃後の歴史を主に東北地方の村々を回りながら学んできたものであった。しかし、講義に対する学生たちの反応は他人事として知識を学びに来ているか、空いた時間を埋めるために来ているだけという、いささか悲しい数年が過ぎた。そして、この講で紹介してきたようなワークショップ型の講義を基盤にして、学生たち自身が学ぶ課題をみずから手にしながら、物事を考える講義へと変化させてきた。

私がこの講義の中で学んだことは、学生たちが置かれてきたこの日本社会のいびつさであった。互いの意見を学び合う機会をほとんど持たないでここまでやってきた学生たちの状況は、本学以外に非常勤で教えてきた大学の学生たちとさして変わらない。つまり、本学の学生たちの傾向ではなく、日本の学生たちの傾向と捉えることができるように思える。このことは、今年から教えている早稲田大学の大学院（政治学研究科、公共経営研究科）で、欧米とアジアの13か国からの留学生たちが集まるクラスで、初めから意見や疑問が出てくる経験をしてみてはっきり日本の学生の現状との違いとして認識できたことでもあった。彼らのほとんどが母国語ではない英語を使った講義であるために、逆に、自由に意見を語れるという条件もあるかもしれないが、そ

それぞれの意見を闊達に述べ合う文化がここには感じられる。

翻って、現在の日本の社会には、自由闊達にそれぞれの意見を述べ合う文化が乏しい。もっとも、私が十年余り通い続けた福島県会津地方の村々の明治から昭和にかけての村寄合や若衆組の日誌には、闊達な議論が満ちていた。しかし、昭和40年あたりからそのような傾向に変化がみられるようになる。この稿は日本の社会史ではないので、言及はしないが、私たちが暮らしている現在の日本社会は、かつてとは異なり、互いの意見を述べないことで成り立つ世界へと変貌してきたことだけを確認しておこう。それは、学生たちに見た傾向が、学生時代だけのものではなく、逆に、現代のおとなたちの傾向そのものである可能性が高いことを意味する。

学生たちの世界にあった「いじめ」とは、大人社会においては「ハラスメント」として存在している。そして、そのハラスメントにおいて、行う側は、受ける側の「落ち度」や「欠点」に対する、いましめや罰のために行うという、ある種の「正義論」を背景に行われるのが常である。そのことは、ハラスメントを行う側は正当性を持ち、受ける側は「間違っている」、「優れていない」という図式上で進められることを意味するだろう。つまり、ハラスメントは、「暴力」として当事者に認識されることは少ないか、罰か天誅を加えているまでであるという正当性や期待利益に対する自己肯定観を有していることである。

私の学生時代（1967-1978）は「党派の時代」であった。どの党派も、自分たちは「前衛」であると称し、「敵を殲滅する闘い」を行っているそれぞれが自負していた。それらの党派が、私たち学生の前で論争をし、どちらが優れているかを競い、最後には相手を殺すところまで行ってしまった。当初ヨーロッパ政治思想史を学んでいたが、私のテーマは「寛容の思想」であった。基本的人権概念を導出するこの思想が、ヨーロッパにおける新旧キリスト教徒間の殺戮という勝ち負けの歴史の中で、殺人者ではなく人間として踏みとどまり、純粹化ではなく多様化を通して社会を形成していくために、「敵か味方か」ではなく、ともに「ヒューマン」であることを基盤とする政治哲学として生まれたことに惹かれたためである。

その後、大学院では、日本政治思想史なかでも民衆思想史へ、さらには途上国への開発援助、とりわけ戦争災害や自然災害直後の途上国社会の混乱の地に入り、社会開発と呼ばれる領域の仕事をするようになってからも、私にとってこの“寛容の思想”という言葉は通奏低音のように響き続けてきた。

ジェンダーの専門家、あるいは貧困の専門家として社会開発領域の仕事をする中で、私にとってこの言葉が持っていた意味は、当該地の社会だけでなく、より広い意味での社会を、他者を排除することのない社会的条件を整えることがすべての基本であるという私の信念を指すものでもあった。憎しみと恐怖の入り混じった戦争の傷跡の只中で仕事をする時も、この寛容の思想がそのベースにあった。アマルティア・センの“潜在的可能性”という概念に出会った時も、この寛容の概念を踏まえることで、きわめて現実的な意味を持ち得るものだという思いを強く持ってきた。平和学は、私にとりライフワークとしての意味を持つようになっていたのである。

私の平和学は、「多数決で決めてはならないことに、人間はひとつの言葉を与えた。それは

ヒューマン・ライツ（基本的人権）と呼ばれる。」と最後に述べることにしてきた。勝ち負けに拘ることで、我々は敵を倒すという目的のためには、いかなる手段も許されるとする考えに至ってしまった。そこには「寛容」は存在しえない。そしてソーシャルという言葉も存在しえない。

人間の尊厳とは、そのひとが優れていようがいまいが関係なく備わっているものであり、その尊厳を無きものとして、粗末に、意思なき物のように扱うなら、これは暴力である。あるいは、尊厳を無視する者自身が、物になることを意味するだろう。かつて、ソヴィエトロシアのスターリンは、ヒューマン・ライツはブルジョワ思想であって、農民・プロレタリアートには必要がないと言った。それは、果てしない排除の正当化に使われた。本学経済学部になぜ平和学が開講されたか、浅学にして私は知らない。しかし、私には、日本福祉大学の経済学部であるからこの科目があるのです、と学生たちに伝えてきたつもりである。なぜなら、平和学とは味方同士の乳繰り合いではなく、敵の中に味方を生み出す、ソーシャルな実践学問であり、経済学部の目指しているものだからである。「人が和平を結ぶのは友とではなく、敵とだ」と語った故ラビン元イスラエル首相の言葉は重い。

最後に、講義時間を使った授業内試験の末尾に、何人かの学生たちが、この科目を取って、異なる考え方をする学生たちと出会い、自分の考えがどんどん深まってきたことにびっくりしましたと書いてくれたことを記したい。人びとの多様性を力とする時、社会は豊かな可能性に開かれるだろうと考える私の信条を、こうして問わず語りに語ってくれる学生たちに出会えたことに、そして励まされたことに私は深く感謝している。

彼は自分のしていることがどういうことか全然わかっていなかった。〈中略〉彼は愚かではなかった。完全な無思想性—これは愚かさとは決して同じではない—、それが彼があの時代の最大の犯罪者の一人になる素因だったのだ。

Hannah Arendt, *Eichmann In Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* 1965.

ハンナ・アーレント『イェルサレムのアイヒマン—悪の陳腐さについての報告』大久保和郎訳、みすず書房（1969）